Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570591
Centre d'intérêt: 320

Caron, Laurier.

Jalons pour une formation pratique de qualité : rapport d'une recherche-action sur la formation pratique des enseignantes et enseignants / Laurier Caron. -- Québec : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1993.
22, 4 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D9993. Bibliogr. à la fin du v.

Descripteur(s): Formation des enseignants * Formation pratique * Stagiaire

Identificateur(s) de sujet: Enseignant associé * Ecole associée

---

Dans un premier temps, ce document rappelle les principaux avis des organismes sur la formation pratique des enseignants. Puis, il présente une synthèse des rencontres, effectuées en 1991-1992, auprès d'enseignants associés et de stagiaires en formation pratique. Enfin, il met de l'avant certaines conditions et aborde l'expérience des écoles associées.

---

95 70591

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

Jalons pour une formation pratique de qualité

Rapport d'une recherche-action sur la formation pratique des enseignantes et enseignants

REÇU le
- 1 MAI 1995
Rép.:

Laurier Caron
Janvier 1993

◇ **Siège social:** 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Québec) G2K 2G1 Tél.: 418 / 627-8888 Téléc.: 418 / 627-9999

◇ **Bureau de Montréal:** 9405, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1L 6P3 Tél.: 514 / 356-8888 Téléc.: 514 / 356-9999

Table des matières

Introduction 1

1. Rappel des positions sur la formation pratique 2

2. Synthèse des rencontres réalisées avec des enseignantes et enseignants associés ainsi que des stagiaires en formation pratique 8

2.1 Qui sont les enseignantes et enseignants associés 8

2.2 Leurs motivations 8

2.3 La préparation 9

2.4 Rôle et fonctions d'une enseignante ou d'un enseignant associé 12

2.5 Rapports avec l'université 16

2.6 Évaluation globale de l'expérience d'enseignante ou d'enseignant associé 17

2.7 Ce qu'en disent les stagiaires 18

2.8 Des conditions à mettre en place 19

2.9 Les écoles associées 20

Conclusion 21

Références bibliographiques i

Index des sigles utilisés iv

30000007069192

Préambule

Je dédie ce rapport à toutes celles et à tous ceux qui ont participé à la formation pratique des enseignantes et enseignants. Elles et ils l'ont généralement fait avec un grand sens des responsabilités. Malheureusement, elles et ils ont assumé ce rôle d'enseignante et d'enseignant associé sans pouvoir bénéficier de la reconnaissance et des moyens nécessaires à l'exercice de ces fonctions.

Aussi, je tiens à remercier les enseignantes et enseignants et les stagiaires qui ont participé aux rencontres, sans oublier Nancy Sanfaçon et Louise Taschereau de la CEQ qui ont réalisé le travail de secrétariat.

Introduction

A maintes reprises, la FECS et la CEQ sont intervenues pour réclamer des améliorations au chapitre de la formation pratique des futures enseignantes et futurs enseignants. A l'instar d'organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des universités et la Fédération des commissions scolaires du Québec, nous pensons que le volet pratique de la formation initiale des enseignantes et enseignants doit être renforcé et mieux encadré.

L'urgence d'un projet cohérent en formation pratique ne fait plus de doute. Depuis plusieurs années, tant les enseignantes et enseignants que les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement déplorent les insuffisances de la formation pratique (stages peu nombreux, trop courts, plus ou moins encadrés, ...). Il existe bien quelques projets expérimentaux intéressants, mais ceux-ci ne rejoignent qu'une infime partie des étudiantes et étudiants. A l'aube d'une période de renouvellement massif du personnel enseignant (50 % d'ici 12 ans), il nous apparaît essentiel d'assurer une meilleure formation pratique des futures enseignantes et futurs enseignants.

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cette amélioration, mais nous croyons qu'il est impératif de reconnaître et de valoriser le rôle des enseignantes et enseignants associés. Celles-ci et ceux-ci consacrent de nombreuses heures à l'accompagnement des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement sans que cela ne leur soit reconnu comme partie intégrante de leur tâche.

Lors de la dernière négociation, nous avons obtenu la formation d'un comité multipartite sur l'aménagement de la tâche de l'enseignante ou l'enseignant ayant, notamment pour mandat, d'étudier la problématique de la participation des enseignantes et enseignants à l'encadrement des stagiaires (Annexe LIV de la convention). Ce comité devra faire des recommandations aux parties d'ici le 15 mai 1994.

En produisant ce document, nous cherchons à établir les principaux jalons d'une formation pratique de qualité. Dans un premier temps, nous rappelons les principaux avis des organismes sur la formation pratique. Par la suite, nous donnons la parole à celles et ceux qui expérimentent la formation pratique, soit des enseignantes et enseignants associés et des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement qui ont été rencontrés en 1991-1992. Enfin, nous concluons, en mettant de l'avant, certaines conditions et en abordant l'expérience des écoles associées.

1. Rappel des positions sur la formation pratique

L'absence de consensus sur l'importance de la formation pratique dans la formation initiale des enseignantes et enseignants ne saurait expliquer le maigre soutien dont elle fait l'objet. En effet, depuis le début des années 1980, les principaux organismes du monde scolaire ont souligné la nécessité de développer, de coordonner, de consolider, d'encadrer et de soutenir financièrement la formation pratique. Il nous apparaît important de faire un survol rapide de ces prises de position avant de présenter quelques éléments d'un portrait de la situation actuelle.

En 1979, le comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants de la Commission d'étude sur les universités **(Commission Angers)** déposait un rapport dans lequel il faisait trois recommandations ayant trait à la formation pratique :

- Rec. 3.7 que chaque université mette au point un système intégré de formation professionnelle des enseignantes et enseignants assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique et qu'elle entreprenne à cette fin des études opérationnelles;

- Rec. 3.8 que le ministère de l'Éducation révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique des enseignantes et enseignants et notamment l'organisation de stages de qualité;

- Rec. 3.9 que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignantes et enseignants.

En 1980, le **ministère de l'Éducation du Québec** publie un document d'orientation sur la formation pratique des enseignantes et enseignants (MEQ, 1980). Dans ce document qui constitue surtout un guide pour la concertation, le Ministère suggère des conditions devant se retrouver dans tout système de formation pratique :

- assurer l'articulation et l'interaction des enseignements théoriques dispensés en milieu universitaire et des travaux pratiques réalisés en situation d'enseignement;

- favoriser la concertation et la coopération entre l'institution de formation des maîtres et l'institution d'accueil des stagiaires;

- reconnaître à l'institution d'accueil des stagiaires un véritable statut d'associé en raison de la mission qu'elle partage dans la formation professionnelle des futures enseignantes et futurs enseignants;

- comporter pour l'université et pour l'institution d'accueil des stagiaires des garanties concernant les ressources humaines et financières nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme de formation pratique.

En 1984, le Ministère, dans ses fiches de discussion sur la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants (MEQ, 1984), rappelle ces conditions et il soulève un questionnement sur le nombre de crédits à accorder à la formation pratique... L'année suivante, il souligne dans un autre document (MEQ, 1985) que «la formation professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant exige une formation pratique bien encadrée, soutenue, évaluée et d'une durée significative».

De 1985 à aujourd'hui, le Ministère a reconnu l'importance de la formation pratique dans les divers documents de consultation sur les standards de formation à l'enseignement et il a appuyé quelques projets expérimentaux. Récemment, il soumettait à la consultation un document sur la formation pratique.

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a également traité de la formation pratique des futures enseignantes et futurs enseignants. Dans son rapport sur la condition enseignante (CSE, 1984) et dans un avis au Ministre sur le projet d'aménagements de la formation (CSE, 1984 b), le CSE a recommandé :

. de rallonger la durée des stages pratiques en milieu scolaire durant la formation initiale;

. de rallonger d'une année la durée totale de la formation de base;

. de transformer les modes d'accueil, de supervision, de support et d'évaluation des stagiaires;

. de redéfinir les responsabilités de l'université, des commissions scolaires, des directions d'école et des enseignantes et enseignants;

. de définir un cadre d'organisation approprié;

. de permettre l'intégration du travail d'encadrement à la tâche globale des enseignantes et enseignants concernés;

. de favoriser la création d'écoles associées.

Quatre années plus tard, le CSE souligne de nouveau la nécessité d'institutionnaliser les liens entre les universités et les milieux scolaires, de créer un réseau d'écoles associées et de permettre des stages de la première à la dernière année de formation. Dans son avis intitulé «La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social (CSE, 1992)», le CSE souligne quelques initiatives intéressantes d'écoles associées et de formation des maîtres associés, mais il rappelle aussi les nombreuses carences au niveau de la collaboration universités - milieux scolaires, de la non-intégration du rôle de maître associé à la tâche des enseignantes et enseignants, des outils d'évaluation, etc.

La **Fédération des commissions scolaires du Québec** s'est aussi exprimée sur la formation initiale des enseignantes et enseignants notamment la formation pratique. En 1988, elle préconisa un meilleur encadrement des étudiantes et étudiants en formation, la reconnaissance de la responsabilité de maître de stage, des stages pratiques plus longs et plus variés avec des objectifs plus précis, la création d'un réseau d'écoles associées et le remplacement de la probation par un internat lors d'une 4e année de formation (FCSCQ, 1988).

L'avis déposé par l'**Association des Cadres scolaires du Québec** en 1992 (ACSQ, 1992) va un peu dans le même sens. Dans cet avis, l'Association recommande que les stages soient allongés, en durée ou en fréquence, et que les stagiaires soient sous la responsabilité d'un maître principal. Dans cette optique, elle recommande l'institution d'une classe de «maîtres principaux» dont les tâches se répartiraient entre l'enseignement, le développement de stratégies professionnelles et l'encadrement des stagiaires, aussi bien pendant la durée de la période de formation que pendant le stage probatoire.

Eu égard aux orientations du milieu universitaire, nous devons signaler l'avis du **Conseil des universités** sur le développement du secteur de l'éducation (Conseil des universités, 1988). Dans cet avis, le Conseil recommandait :

- que les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futures enseignantes et futurs enseignants soit plus valable, ce qui implique qu'elles précisent les objectifs, de même que le mode de supervision et le contenu de cette formation pratique et qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement;

- que les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futures enseignantes et futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignantes et d'enseignants expérimentés, les «maîtres de stages»; que ces maîtres de stages soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières; qu'elles et ils soient formés à la supervision avant d'assumer cette fonction; qu'un statut particulier, dans leur carrière d'enseignante et

d'enseignant et à l'université, consacre leur niveau de responsabilités à l'égard de la formation pratique.

Outre les interventions des différentes universités sur la formation pratique, nous tenons à rappeler deux documents de l'**Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation**. D'abord, un comité ad hoc de l'Association a produit un rapport sur la problématique de la formation pratique (AQDDAERE, 1989) où il fait notamment les recommandations suivantes :

- qu'un minimum du tiers des activités des programmes de formation initiale soit consacré à la formation pratique, stages inclus;

- que suite soit donnée à la recommandation 16a) du comité de l'étude sectorielle en éducation à savoir : «que les universités mettent sur pied, avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées où les futures enseignantes et futurs enseignants viendraient compléter leurs stages sous la direction d'enseignantes et d'enseignants expérimentés, les «maîtres de stages» et que, dans le prolongement de cette recommandation, soient constitués, au-delà des écoles associées, des réseaux de maîtres associés;

- que le rôle des maîtres de stages donne lieu à divers modes de reconnaissance par l'université, tels l'octroi d'un statut officiel et l'accessibilité à des services et privilèges divers;

- que le MEQ, étant donné sa responsabilité dans la définition des conditions de travail des enseignantes et enseignants, prévoie la possibilité d'assouplissement dans la définition des tâches des maîtres associés;

- qu'un support financier adéquat soit offert aux commissions scolaires afin qu'elles soient en mesure de permettre aux maîtres associés de participer à la formation des stagiaires.

Dans un mémoire présenté au ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, l'Association a mis de l'avant ces recommandations et elle a abordé spécifiquement la nécessité de reconnaître le travail des enseignantes et enseignants associés (AQDDAERE, 1990).

La **CEQ et la FECS** se sont exprimées sur l'importance de la formation pratique, à maintes reprises, depuis le début des années 1970. Le volet pratique de la formation initiale des enseignantes et enseignants a fait l'objet d'interventions publiques, de mémoires (CEQ, 1973; CEQ, 1981), d'avis divers et de négociations (1983-1984; 1991-1992), sans que cela débouche sur une amélioration

substantielle de la formation pratique et une véritable reconnaissance du statut d'enseignante ou d'enseignant associé.

Au congrès de 1980, la CEQ a pris position pour une formation initiale qui prépare à comprendre la réalité et à agir pour la transformer. Le congrès adoptait également que cette formation devait associer étroitement formation scientifique générale et formation professionnelle et permettre de lier la théorie à la pratique. Dans la même période, la CEQ réagissait positivement aux recommandations déjà mentionnées du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants (CEQ, 1980).

En 1984, la CEQ et la CECS (avant de devenir la FECS) ont réagi aux fiches de discussion du MEQ (CEQ-CECS, 1984) en recommandant notamment que :

- l'importance de la formation pratique parmi les conditions d'agrément des programmes de formation des enseignantes et enseignants soit préconisée par le MEQ;

- les stages occupent une place de première importance dans l'ensemble de la formation pratique;

- la durée de la formation pratique soit augmentée pour atteindre une moyenne se situant entre 18 et 24 crédits et un minimum de 12 crédits;

- l'on s'assure d'un personnel d'encadrement universitaire suffisant et de maîtres de stages bien préparés;

- les modalités de reconnaissance du travail des maîtres associés soient mises en place;

- la probation soit intégrée à la formation initiale et que celle-ci dure quatre (4) années plutôt que trois (3).

En 1988, lors des états généraux sur la qualité de l'éducation (CEQ, 1988), nous avons rappelé ces éléments et nous avons souligné la nécessité d'un financement adéquat de la formation pratique. Plus récemment, à l'occasion des consultations sur les standards de formation à l'enseignement, nous avons de nouveau exigé des améliorations au chapitre de la formation pratique, la possibilité de faire des stages diversifiés, du début à la fin de la formation ainsi que le développement des écoles et des centres associés de formation des enseignantes et enseignants (FECS, 1991; FECS, 1992a; FECS, 1992b).

Cette rétrospective des positions des divers organismes sur la formation pratique depuis plus d'une dizaine d'années nous permet d'identifier plusieurs consensus en regard du développement de la formation pratique. Nous en signalons quelques-uns :

- la formation pratique doit constituer une partie essentielle de la formation initiale des enseignantes et enseignants;
- les stages doivent occuper une place de première importance dans l'ensemble de la formation pratique;
- la durée des stages pratiques en milieu scolaire durant la formation initiale doit être substantiellement augmentée;
- l'encadrement des étudiantes et étudiants lors des stages doit être amélioré;
- le travail des enseignantes et enseignants associés à la formation des stagiaires doit être reconnu dans leurs tâches;
- la formation et la préparation des enseignantes et enseignants doivent être favorisées;
- la création d'un réseau d'écoles associées et d'enseignantes et d'enseignants associés doit être rendue possible;
- les responsabilités des universités, des commissions scolaires, des écoles et des enseignantes et enseignants associés doivent être redéfinies; de nouvelles ententes sont nécessaires;
- la formation pratique nécessite un soutien financier adéquat;
- la probation doit être remplacée.

Malgré ces nombreux éléments de «consensus», les solutions visant à améliorer la formation pratique tardent à s'implanter. Le travail des enseignantes et enseignants «associés» n'est toujours pas reconnu; les stages occupent une place marginale dans la formation des futures enseignantes et futurs enseignants; le Ministère, les universités et les commissions scolaires n'offrent pas le soutien nécessaire à la formation pratique; etc.

Dans la prochaine partie, nous identifierons, à partir des témoignages d'enseignantes et d'enseignants associés ainsi que d'étudiantes et d'étudiants, les lacunes et les possibilités de la formation pratique.

2. Synthèse des rencontres réalisées avec des enseignantes et enseignants associés ainsi que des stagiaires en formation pratique

Du 1er novembre 1991 au 12 février 1992, nous avons rencontré une quarantaine d'enseignantes et d'enseignants associés de quatre régions différentes (Outaouais, Montréal, Québec et Saguenay) et une quinzaine d'étudiantes et d'étudiants en stage. Parmi les enseignantes et enseignants rencontrés, certaines et certains participaient à des projets expérimentaux, notamment d'écoles associées, dont nous traiterons en fin de chapitre.

Lors de ces rencontres semi-dirigées, nous avons cherché à connaître principalement les perceptions et les expériences de ces enseignantes et enseignants en mettant l'emphase sur : leurs motivations, leur préparation, leur rôle en tant qu'enseignante et enseignant associé, leurs rapports avec les stagiaires, leurs rapports avec l'université, l'évaluation qu'elles et ils faisaient de cette expérience et les conditions à mettre en place. Nous avons aussi obtenu quelques points de vue d'étudiantes et d'étudiants en stage sur les thèmes qui les concernaient plus directement. Dans ce chapitre, nous présentons une synthèse de ces divers éléments et nous ajoutons quelques réflexions sur les projets d'écoles associées.

2.1 Qui sont les enseignantes et enseignants associés

Sans prétendre à la représentativité des enseignantes et enseignants rencontrés, il peut s'avérer intéressant de connaître les caractéristiques de celles-ci et ceux-ci. Ce sont majoritairement des femmes. Elles et ils possèdent une expérience d'enseignement s'étalant de 10 années à 32 années, pour une moyenne de 21 années. La majorité de celles-ci et ceux-ci ont accueilli plus de quatre stagiaires; plusieurs en ont même accueilli plus d'une dizaine durant leur carrière d'enseignante ou d'enseignant. Pour la plupart, elles et ils ont vécu diverses formules de stage.

2.2 Leurs motivations

L'accueil d'une ou d'un stagiaire par l'enseignante ou l'enseignant fait appel à des motivations diverses. On semble intéressé à assumer ce rôle par souci d'ouverture et en voulant partager une expérience. A cet égard, les enseignantes et enseignants rencontrés ont exprimé qu'il s'agissait de «donner la chance aux jeunes», de «leur offrir un endroit pour faire leur pratique», de «partager une réalité différente de celle de l'université», de «transmettre une expérience, un héritage», «d'accueillir une future professeure ou un futur professeur», de «jouer notre rôle social», etc.

Mais, on accepte d'être enseignante ou enseignant associé aussi pour le questionnement que cela apporte : «ça te remet en question»; «c'est une forme d'auto-évaluation»; «ça oblige à trouver de nouvelles stratégies»; «ça permet d'identifier ce qu'on peut montrer»; «ça permet de cerner nos objectifs et de les retoucher»; «ça nous renvoie à nous-même»; «c'est une mise à jour»; «ça nous rajeunit». Dans cette optique, la présence d'une ou d'un stagiaire peut aussi constituer un apport pour l'enseignante ou l'enseignant. C'est une expérience à deux sens : «je lui apporte quelque chose et il m'apporte quelque chose»; «ça donne de l'ouvrage, mais ça aide»; «ça donne des idées»; «c'est une aide supplémentaire».

Enfin, certaines et certains ont dit qu'elles et ils étaient stimulés par leur milieu à prendre une ou un stagiaire. Il peut s'agir des autres enseignantes et enseignants qui accueillent aussi des stagiaires ou du groupe d'élèves qui profite de la présence d'une ou d'un stagiaire. Toutefois, toutes et tous ont souligné que l'accueil d'une ou d'un stagiaire ne signifiait pas un allègrement de la tâche, mais plutôt le contraire.

2.3 La préparation

En excluant les projets expérimentaux et les expériences d'écoles associées, nous pouvons affirmer que la préparation, tant des enseignantes et enseignants que des stagiaires, est généralement plutôt faible. Les enseignantes et enseignants doivent d'abord se fier sur leur propre expérience, leur pratique, sans posséder tous les outils nécessaires à l'exercice de cette fonction. Voici comment certaines et certains s'expriment à ce sujet :

> *«Nous n'avons pas eu de préparation. L'étudiant est arrivé avec un document qui s'adresse au maître associé et où on te dit les journées de ses stages. Ce n'est pas précisé quand et comment on doit intervenir. Nous y allons toujours au meilleur de nous-mêmes. On se dit : qu'est-ce que je dois faire pour l'aider?»*

> *«Ce que j'ai eu comme préparation, c'est ma pratique, donc, ce que je suis.»*

> *«J'ai eu de la documentation, je l'ai eue en même temps que ma stagiaire; j'ai les objectifs de la stagiaire, mais moi comme professeur qui accueille un étudiant, quelle est la nature exacte de mon*

rôle? A quel moment j'interviens ou je n'interviens pas, est-ce que je la protège, je ne la protège pas? Est-ce que je reste présent ou je m'absente?»

«On devrait nous informer sur notre rôle en tant que maître-guide, sur les travaux que le stagiaire doit remettre, etc. On pourrait l'aider différemment.»

Du côté des stagiaires, la préparation est aussi inadéquate. De nombreuses et nombreux stagiaires ne connaissent pas l'école et l'enseignante ou l'enseignant qui vont les accueillir. Elles et ils connaissent peu les réalités de l'enseignement, de l'organisation scolaire, de la gestion de classe, des élèves des milieux défavorisés ou pluriethniques. Certaines et certains ont eu des expériences valables auparavant, telle une expérience dans l'enseignement ou un travail avec les enfants dans une colonie de vacances ou un terrain de jeux, mais ce n'est pas le lot de chacune et chacun. La connaissance pratique de l'enseignement est généralement absente chez la plupart des stagiaires.

«Le stagiaire connaît ce qu'il y a dans les livres, mais il manque de préparation quand il arrive dans notre classe.»

«Le stagiaire fait face à des contraintes, à de la discipline, à des plans d'intervention, à de l'organisation, etc., et il n'y a rien qui le prépare à cela à l'université. Il ne sait pas comment gérer une classe; il ne sait pas prendre ses objectifs d'une étape, puis s'organiser à l'intérieur d'une étape.»

«Les stagiaires, en général, ont de la difficulté à vivre les contraintes d'une journée de travail, des dérangements à l'horaire, ...»

«Pour un stagiaire, ce n'est pas facile; il a toujours été sous la direction de quelqu'un, depuis qu'il est au monde, à l'école primaire, secondaire, au CÉGEP, à l'université. Du jour au lendemain, il se retrouve en autorité face aux élèves!»

«Ma stagiaire a eu une bonne attitude, mais elle n'était pas préparée. Pour elle, les asiatiques étaient tous pareils. Elle ne pouvait les reconnaître.

Elle venait de la campagne et elle n'avait jamais eu dans sa vie de contacts réels avec des étrangers.»

«Chez nous, les stagiaires sont renversés par le comportement de certains de nos élèves. Ils ne pensaient jamais que les élèves pouvaient être aussi agressifs verbalement, que des élèves de cet âge-là pouvaient aller aussi loin.»

«Mon stagiaire m'a fait la remarque à l'effet que l'université ne les préparait pas suffisamment à affronter l'intégration d'enfants ayant des difficultés. On a des enfants de milieux différents; on a des enfants qui viennent de familles monoparentales, des enfants qui vivent en familles d'accueil, des enfants qui sont mésadaptés socio-affectifs, des enfants violés et agressés, des enfants de familles alcooliques... L'étudiant a eu un cours avec un grand titre : Étude des caractéristiques des enfants..., mais ce cours ne leur apprend pas comment intervenir auprès de ces enfants.»

Ces quelques commentaires confirment qu'il est impératif d'améliorer tant la préparation des enseignantes et enseignants associés que celle des stagiaires. Il est essentiel pour les enseignantes et enseignants de connaître davantage le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé et ce qu'on attend d'elles et d'eux. Au chapitre des suggestions, nous avons retenu que les enseignantes et enseignants souhaitaient avoir plus d'échanges avec d'autres enseignantes et enseignants associés et recevoir une préparation adéquate (information, outils, formation au rôle d'enseignante ou d enseignant associé...).

Du côté des stagiaires, il appert que c'est toute la formation qui est interrogée. Celle-ci devra être plus pratique et faire une place plus importante à la réalité quotidienne de l'enseignement. De même, il est souhaité par des enseignantes et enseignants ainsi que par les stagiaires d'avoir un contact avec le milieu scolaire dès le début de la formation. Par ailleurs, une connaissance préalable du milieu de stage, du groupe d'élèves et de l'enseignante ou l'enseignant associé apparaît essentielle.

2.4 Rôle et fonctions d'une enseignante ou d'un enseignant associé

Il est difficile de circonscrire avec précision le rôle et les fonctions d'une enseignante ou d'un enseignant associé, tellement ce rôle semble flou et complexe. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant associé repose essentiellement sur le rapport qui s'établit entre l'enseignante ou l'enseignant et la ou le stagiaire. L'enseignante ou l'enseignant est appelé à se situer dans un rôle et à assumer des fonctions qui oscillent entre la complicité, la coopération, le support, la relation d'aide, la formation, la critique, la rétroaction, l'évaluation, etc. L'enseignante ou l'enseignant doit d'abord faciliter l'intégration de la ou du stagiaire dans la classe et dans l'école.

> *«Notre rôle, c'est de faire aimer le stagiaire dans la classe et dans l'école, de le parrainer lors de son séjour.»*

> *«Les enseignantes qui reçoivent des stagiaires aident beaucoup à faire accepter les stagiaires dans l'école parce que c'est sûr qu'il y a toujours des professeures et professeurs dans une école qui disent que les stagiaires n'ont pas d'affaire là ... Les enseignantes, avec la façon qu'elles interviennent face aux stagiaires, démontrent que les stagiaires ont leurs bons côtés.»*

Plusieurs ont également souligné qu'il devait s'établir un rapport de coopération entre l'enseignante ou l'enseignant et la ou le stagiaire.

> *«J'essaie d'être en coopération avec la stagiaire qui vient dans ma classe.»*

> *«A partir du moment où j'accepte de recevoir un stagiaire, c'est comme si ma classe devenait «une» classe ... C'est un contrat social où la classe devient un champ de travail. Évidemment, c'est moi le répondant dans ma classe, mais c'est aussi sa classe.»*

«Ma stagiaire a 21 ans; elle est plus proche des enfants que moi. Elle a décidé des choses en arrivant; il y a des filles qui se sont confiées à elle et des choses que je ne savais pas sont sorties. C'est assez intéressant au niveau de la dynamique; ça a changé des choses au niveau de la classe et ça m'a aidé beaucoup.»

«Le contact, la relation que tu établis avec la stagiaire, c'est très important. Dans une classe assez difficile, une stagiaire m'a dit que si elle n'avait pas eu un bon contact avec moi, elle aurait laissé le stage.»

Il n'est pas toujours facile de trouver un juste équilibre dans ce type d'expérience, mais on s'entend pour dire qu'il faut chercher à établir une relation d'aide.

«Ce qui est le plus important, c'est d'établir une relation d'aide avec la stagiaire.»

«Je pensais que mon rôle était de lui passer mon héritage pédagogique... Je me suis aperçu que je m'imposais trop à elle. Ca a pris un bout de temps avant de trouver le juste milieu.»

«Il faut lui suggérer des choses, mais de façon modérée.»

«Je la laisse aller avec ses trucs, ses approches. A quelques reprises, je lui ai dit : si tu apportes telle question, par exemple, si tu veux travailler ce volume, je peux te suggérer des activités, mais vois par toi-même.»

«Je me suis rendu compte qu'il fallait que je donne des documents à mon stagiaire, que je lui donne même un cours, car il n'avait pas eu suffisamment de didactique à l'université.»

Cela nous amène à traiter du feedback et de l'évaluation. Plusieurs enseignantes et enseignants nous ont dit qu'il était parfois difficile de donner du feedback à une ou un stagiaire. Plusieurs ont exprimé un manque d'outils et de moyens à ce niveau.

«On aurait besoin de formation, parce que donner du feedback à une stagiaire, ce n'est pas simple. Moi, j'ai tendance à donner du feedback, quand il est négatif...»

«J'observe dans la classe et je m'applique à sortir tous les points positifs et ensuite les points à améliorer.»

«Comment peut-on discuter de nos valeurs quand les valeurs de la stagiaire sont complètement opposées à celles que je prône dans ma classe.»

«J'ai déjà eu une stagiaire qui argumentait toujours lorsque je lui exprimais des aspects négatifs; elle était toujours sur la défensive. Au lieu de prendre la remarque, elle argumentait pour prouver qu'elle avait raison. Tu passes ton temps à argumenter et cela n'avance pas. Par contre, il y en a d'autres qui acceptent les remarques.»

«Tous les jours, nous nous parlions après la classe et nous faisions un retour sur ce qui s'est passé dans la journée.»

Par ailleurs, des enseignantes et enseignants déplorent qu'on ne leur accorde pas plus d'importance au chapitre de l'évaluation. Des stagiaires trouvent également que l'évaluation fournie par l'enseignante ou l'enseignant associé devrait être davantage considérée. D'autres enseignantes et enseignants trouvent que c'est correct ainsi.

«Je donne 30 % de leurs notes alors que je passe 100 % du temps avec eux. Ce n'est pas suffisant.»

«Le directeur qui vient dans ma classe pour évaluer ne connaît pas cela. Qui plus est, ça énerve le stagiaire considérablement. Je préférerais être responsable de l'évaluation.»

«Quand tu vis trois mois avec une stagiaire, il se crée des liens affectifs importants. Le superviseur, lui, a la possibilité de comparer une quantité de

stagiaires et de rétablir l'équilibre entre plusieurs individus qui vivent la même expérience. Pour le moment, le 35 % que j'accorde me satisfait.»

Dans le cadre de ces échanges sur le rôle et les fonctions de l'enseignante ou de l'enseignant associé, nous nous sommes aussi questionnés sur les qualités nécessaires à l'exercice de ces fonctions. Voici un aperçu des éléments exprimés par les enseignantes et enseignants et les stagiaires rencontrés sur ce sujet.

L'enseignante ou l'enseignant associé devrait donc être une personne engagée, à l'écoute, respectueuse, souple, disponible, expérimentée, crtique face à sa pratique, etc... Elle ou il doit avoir une ouverture d'esprit, accepter de se faire remettre en question et être capable de laisser observer et de partager. L'enseignante ou l'enseignant doit avoir un sens élevé des responsabilités, de bonnes assises pédagogiques, une bonne connaissance des matières et une très grande capacité de communication.

«Pour devenir enseignant associé, il faut avoir le goût du risque et de l'aventure. Il faut surtout aimer parler de l'école et de l'éducation.»

«Il faut être capable de se laisser voir, de se laisser regarder. Il y a beaucoup de professeures et professeurs qui ne sont pas capables de faire cela; elles et ils n'acceptent pas qu'il y ait quelqu'un dans la classe qui les observe, quelqu'un qui les critique un peu et qui partage leur mandat.»

«Il faut surtout avoir de l'ouverture d'esprit, avoir le goût de s'améliorer, de se remettre en question, de changer des choses.»

«Ce n'est pas nécessaire d'être compétent à 100 % pour être maître-guide, parce que le stagiaire apprend autant de nos erreurs que de nos forces.»

A l'exception du dernier commentaire qui apporte une certaine nuance, on pourrait croire que la fonction de maître associé est réservée à l'enseignante ou l'enseignant idéal. A cet égard, plusieurs personnes rencontrées ont exprimé que c'était dans la pratique qu'on devenait une bonne enseignante ou un bon enseignant associé, en autant qu'il était possible d'échanger sur cette pratique avec des collègues.

2.5 Rapports avec l'université

Eu égard aux rapports avec l'université, les enseignantes et enseignants rencontrés ont exprimé beaucoup plus de frustrations que de satisfaction. D'une façon générale, on trouve qu'il n'y a pas assez d'emphase sur la formation pratique et de soutien pour les enseignantes et enseignants associés ainsi que pour les stagiaires. Pour la majorité des enseignantes et enseignants, les rencontres avec les superviseures et superviseurs constituent le seul contact avec l'université. Le rôle des superviseures et superviseurs est jugé plus ou moins positivement en raison surtout du mode de sélection des superviseures et superviseurs, des conditions d'exercice de cette fonction, du nombre de rencontres et du type de rapports qui s'établissent entre les superviseures et superviseurs, les enseignantes et enseignants associés et les stagiaires. Aussi, plusieurs considèrent que les attentes des universités ne sont pas toujours très claires ou réalistes. Globalement, on souhaite avoir des rapports différents avec le milieu universitaire, un peu comme cela existe dans les projets d'écoles associées.

> *«Les universités n'évoluent pas rapidement ça leur prend plusieurs années avant d'accepter un renouveau.»*

> *«Je n'ai jamais eu de problèmes avec l'université. Mais une amie qui a eu de la difficulté avec une stagiaire n'a reçu aucune aide de l'université. Au contraire, c'est elle qui a été mise en cause. Le superviseur a donné sa note et la stagiaire a passé son stage.»*

> *«A quelques reprises, j'ai posé des questions pour connaître les objectifs du stage et les attentes de l'université. J'ai essayé d'intervenir du mieux que je pensais, mais je ne me considérais pas préparé pour le faire.»*

> *«Comme il n'y a pas beaucoup d'enseignants universitaires qui ont déjà enseigné dans une école ou qui ont maintenu un contact étroit avec le milieu, cela ne facilite pas les choses. Les professeurs d'université auraient avantage à se remettre en contact avec la réalité dans les écoles.»*

«Je n'ai pas eu de soutien du service des stages de l'université. Je n'ai jamais vu personne.»

«Ce n'est pas à l'université de définir nos besoins de formation. C'est à nous de le faire en collaboration avec le milieu universitaire. Il faudrait qu'on prenne l'initiative de nous réunir pour échanger là-dessus.»

«Le superviseur de stage peut être d'un apport intéressant. Personnellement, il m'a beaucoup aidé.»

«Quand les stagiaires de l'école reçoivent le superviseur, ils sont sur le gros nerf. Je ne sais pas ce que le superviseur leur fait ou comment ils voient le superviseur : est-ce qu'ils le voient comme un juge ou comme une personne qui vient les aider?»

«Cela me semble important de maintenir des superviseurs qui ne soient pas des inspecteurs. Moi, c'est la seule ressource que j'ai eue pour encadrer ma stagiaire.»

«Il y a beaucoup de roulement chez les superviseurs, car les conditions ne sont pas très bonnes.»

«Les superviseurs devraient être des personnes qui sont dans la pratique et qui vivent les mêmes problèmes.»

«Au lieu du superviseur qui vient de l'extérieur, on pourrait libérer un enseignant de l'école pour faire ce travail.»

2.6 Évaluation globale de l'expérience d'enseignante ou d'enseignant associé

Globalement, les enseignantes et enseignants rencontrés nous ont dit qu'elles et ils aimaient assumer cette fonction. Elles et ils semblent en retirer toujours quelque chose. L'expérience d'accompagnement d'une ou d'un stagiaire s'avère positive à bien des égards. Cependant, les

enseignantes et enseignants demeurent critiques des conditions d'exercice de cette fonction et de l'absence de reconnaissance de ce rôle. Plusieurs ont dit ne plus vouloir jouer ce rôle dans les conditions actuelles, car cela constitue une surcharge de travail.

Dans la même optique, on a déploré le faible soutien du milieu universitaire et du milieu scolaire. De même, plusieurs ont évoqué la nécessité de revoir la formation pratique et de redéfinir les formules de stage. A ce niveau, on suggère que des stages soient intégrés à la formation dès la première année d'enseignement et qu'il y ait une progression au niveau de la durée. Toutefois, des enseignantes et enseignants ont exprimé des réserves quant à l'intégration de stages de longue durée (plus d'un mois...), surtout dans les conditions actuelles.

2.7 Ce qu'en disent les stagiaires

Toutes et tous les stagiaires rencontrés (une quinzaine) ont souligné l'importance des stages dans leur formation. Plusieurs ont signalé que les stages avaient contribué davantage à leur formation que l'ensemble des cours théoriques. Les stages ont constitué une expérience révélatrice sur la réalité quotidienne de l'enseignement et sur leur capacité de faire ce travail. C'est une occasion d'apprentissage extraordinaire. On prend notamment conscience des divers niveaux d'intervention et des exigences des rapports aux élèves.

Elles et ils ont souligné également l'importance du rapport qui s'était établi avec l'enseignante ou l'enseignant associé. Lorsque le stage est vécu dans un esprit de complicité et de coopération, l'expérience est encore plus enrichissante. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas; des stagiaires ont critiqué l'expérience de stages qu'elles et ils avaient vécue ainsi que le désintérêt du maître associé. On a aussi beaucoup insisté sur la nécessité de la rétroaction (feedback). Du point de vue des stagiaires, les enseignantes et enseignants devraient toujours avoir une formation, une grande motivation, une capacité de communication et de rétroaction.

Pour ces étudiantes et étudiants, il est impératif de revoir l'ensemble de la formation en accordant notamment une plus grande importance aux stages (préparation, durée, encadrement). De même, la formation «théorique» devrait faire plus de place aux exemples concrets, aux élèves éprouvant des difficultés, à la didactique, à la connaissance des programmes, etc.

2.8 Des conditions à mettre en place

L'amélioration de la formation pratique exige la mise en place de certaines conditions qui font actuellement défaut. Nous pouvons actuellement situer ces conditions aux niveaux de la préparation-formation, de la reconnaissance du rôle des enseignantes et enseignants associés, de l'intégration de ces fonctions dans leur tâche et du soutien à la formation pratique.

Il s'avère d'abord nécessaire de mieux préparer et former les stagiaires et les enseignantes et enseignants associés. Les stagiaires devraient être préparés à faire des stages de durée variable; elles et ils devraient connaître le milieu et l'enseignante ou l'enseignant qui les accueillera. Les enseignantes et enseignants devraient pouvoir cerner leur rôle et avoir obtenu une réponse adéquate aux besoins de formation qu'elles et ils auraient identifiés. Cette formation doit être donnée sur place et favoriser les échanges entre collègues.

Hormis les expériences pilotes, le rôle des enseignantes et enseignants associés n'est généralement pas reconnu. Il n'est pas reconnu dans la tâche de ces enseignantes et enseignants, dans l'école et dans la commission scolaire. Les enseignantes et enseignants n'obtiennent aucune libération ou compensation pour ce travail d'accompagnement et pour tout le temps passé avec les stagiaires. Il arrive qu'on les libère pour des activités de préparation ou de formation, mais c'est somme toute assez marginal. Certaines et certains ont déjà reçu une lettre d'appréciation ou participé à une soirée de remerciement, mais cela n'arrive pas souvent.

Pour les enseignantes et enseignants rencontrés, la meilleure forme de reconnaissance de ce rôle réside dans une intégration réelle à leur tâche. Conséquemment, elles et ils devraient obtenir des périodes de libération pour faire ce travail d'accompagnement qui implique des moments de préparation, d'échange, de rétroaction, d'évaluation, etc. En intégrant cette fonction dans la tâche des enseignantes et enseignants, on valorise et on consolide l'expérience des stages et le rôle des enseignantes et enseignants associés.

Par ailleurs, il importe d'accorder un soutien accru et un meilleur encadrement aux stagiaires et aux enseignantes et enseignants associés. L'école, la commission scolaire et l'université devraient se coordonner davantage avec les enseignantes et enseignants afin d'assurer des conditions de réussite pour la formation pratique. Plusieurs ont exprimé la nécessité de clarifier les objectifs des stages, d'améliorer les outils de suivi et d'évaluation, de favoriser les rencontres entre enseignantes et

enseignants associés, de revoir le rôle des superviseures et superviseurs et d'assurer une meilleure contribution du milieu universitaire. Ainsi, il a été suggéré de pouvoir disposer sur place d'une personne-ressource (enseignante ou enseignant) qui pourrait conseiller les enseignantes et enseignants associés. Il en est ainsi des représentantes et représentants du milieu universitaire qui sont invités à se rendre davantage visibles et utiles lors des stages.

2.9 Les écoles associées

Certaines des conditions mentionnées précédemment se retrouvent dans les expériences d'écoles associées. Sans prétendre présenter un portrait complet de ces expériences, nous croyons qu'il est pertinent d'en signaler certains aspects, car ces expériences se rapprochent de ce qui est souhaité pour la formation pratique.

Le ministère de l'Éducation subventionne, depuis 1990, des projets d'expérimentation de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec à Chicoutimi, de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université Mc Gill et de l'Université Laval (MEQ, 1991). Tous ces projets visent la consolidation de la formation pratique et l'établissement d'un nouveau partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans ce projet, on cherche à reconnaître et à soutenir l'enseignante ou l'enseignant associé dans sa fonction d'accompagnement; l'enseignante ou l'enseignant associé bénéficie soit de périodes de libération, de moments de formation ou de mesures de soutien. Dans certains de ces projets, la durée des stages est augmentée substantiellement (Mc Gill, UQAC, Laval, etc.).

Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons rencontré des enseignantes et enseignants qui participaient aux projets de l'UQAC, de l'UQAM, de l'Université de Montréal et de l'Université Laval. Aussi, nous avons visité deux écoles associées (Jean de Brébeuf à Québec et Marguerite de La Jammeraie à Montréal) où nous avons rencontré des enseignantes et enseignants et des stagiaires qui participaient à ces projets expérimentaux. Les informations recueillies nous incitent à conclure que ces expériences d'écoles associées constituent un modèle approprié pour la formation pratique.

Dans ces expériences d'écoles associées, les enseignantes et enseignants ont des périodes de libération, se sentent pris en considération et sont très motivés. Elles et ils ont l'occasion d'exprimer leurs besoins et de répondre à ces besoins. A titre d'exemple, elles et ils ont pu bénéficier de formation

sur la supervision, l'observation et la rétroaction. Elles et ils ont également l'occasion d'échanger régulièrement avec les collègues sur les réalisations et les difficultés. Elles et ils entretiennent des rapports de collaboration avec les représentantes et représentants des universités concernées.

Ces enseignantes et enseignants ont pu clarifier leur rôle en tant qu'enseignante ou enseignant associé et structurer davantage leurs interventions en termes d'accompagnement, de rétroaction, d'évaluation, etc. Elles et ils profitent pleinement des périodes de libération pour assumer ce rôle et échanger avec les collègues sur cette responsabilité.

Les stagiaires sont aussi très satisfaits de ces expériences. La plupart sont venus dans le milieu avant le stage afin de mieux connaître l'enseignante ou l'enseignant, les élèves et l'école en général.

Durant le stage, elles et ils sont impliqués dès le départ et associés à tout ce qui se fait. Elles et ils ont l'occasion de travailler en équipe et de profiter de l'expérience des autres. On a même aménagé un espace pour les stagiaires. Comme le disait ce stagiaire, à sa dernière année d'études universitaires, «on a enfin les conditions pour apprendre à enseigner».

L'expérience des écoles associées n'a pas été parfaite dès le début et ne l'est probablement pas encore. Il y a eu des problèmes organisationnels et des ajustements.

Cependant, nous pouvons constater dans ces projets que les enseignantes et enseignants, directions d'école, responsables d'université et stagiaires se parlent, s'écoutent et se rapprochent. Toutes et tous expriment un niveau de satisfaction supérieur à ce qu'il était avant de participer à ces projets.

Conclusion

Après avoir pris connaissance des prises de position antérieures sur la formation pratique et des propos de personnes engagées dans cette même formation, nous croyons devoir souligner, une fois de plus, l'importance d'une réforme de la formation pratique. Dans ce projet de réforme, il nous apparaît essentiel de consolider la formation pratique (stages dès le début de la formation, plus longs, mieux encadrés, ...), de reconnaître le travail des enseignantes et enseignants associés en modulant leur tâche et de favoriser l'implantation d'écoles associées. Pour être bénéfique aux futures enseignantes et futurs enseignants, la formation pratique doit pouvoir se réaliser dans des conditions qui la favorisent : des enseignantes et enseignants préparés et disponibles; un milieu accueillant; des conditions d'encadrement satisfaisantes; des rapports de partenariat entre l'université, la commission scolaire, l'école, les enseignantes et enseignants et les stagiaires.

Dans des conditions favorables, de nombreuses enseignantes et nombreux enseignants seraient intéressés à assumer cette responsabilité. Elles et ils pourraient ainsi partager leur expérience avec des futures enseignantes et futurs enseignants. Les plus récentes recherches, auprès d'enseignantes et d'enseignants, démontrent que celles-ci et ceux-ci manifestent un intérêt marqué pour l'accompagnement des stagiaires et des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.

Dans un même ordre d'idées, les enseignantes et enseignants rencontrés lors des entrevues ont fortement critiqué le système actuel de probation et l'absence de soutien dont écopent les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. A l'aube d'une période de renouvellement «massif» du personnel enseignant, il apparaît essentiel de définir une politique de probation et d'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants plus adéquate. Moyennant des conditions pour jouer ce rôle, les enseignantes et enseignants se sont montrés ouverts à participer à l'accompagnement de ces nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. A cet égard, elles et ils estiment que la CEQ doit se préoccuper encore davantage de formation pratique et d'insertion professionnelle afin d'en améliorer les conditions. Toutefois, il importe de pouvoir compter aussi sur des espaces de formation et d'échanges avec les collègues.

Dans les prochains mois, le ministère de l'Éducation consultera sur les modalités de la formation pratique et de l'insertion professionnelle. Dans les documents de base qu'il a soumis, plusieurs aspects ne sont pas très clairs. Nous pensons notamment à la dimension des coûts, aux modalités d'encadrement, à l'intégration de ces fonctions dans la tâche des enseignantes et enseignants et au type d'école pour la formation pratique (école associée ou non). Ces aspects et plusieurs autres devront être précisés si nous souhaitons améliorer la formation pratique et l'insertion professionnelle des futures enseignantes et futurs enseignants. Puisse enfin cette volonté se concrétiser.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (1992). **Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec au ministère de l'Éducation du Québec sur la formation des maîtres**.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1989). «La formation pratique», **Rapport du comité ad hoc**, p. 64-67.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1990). **Mémoire présenté au MESS sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités**.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1980). **Le Rapport Angers et la formation et le perfectionnement des enseignants; Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants**.

CEQ (1981). **La formation pratique des enseignantes et enseignants et les politiques de la CEQ**, Mémoire réalisé par Thérèse Fréchette.

CEQ-CECS (1984). **Position de la CEQ sur les fiches de discussion portant sur la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire**, p. 10.

CEQ (1988). **Pour alimenter notre participation aux états généraux sur la qualité de l'éducation**.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984a). **La condition enseignante**, p. 222-224.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984b). **Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire**, p. 9-13.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). **Le rapport Parent 25 ans et après**, p. 138-145.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). **La profession enseignante vers un renouvellement du contrat social**, p. 38-42.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1988). **Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec**, p. 64-65.

CORPORATION D'ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1973). **L'organisation de la formation des maîtres**.

FECS (1991). **Les standards de formation des enseignantes et enseignants du secondaire en formation générale; Avis sur le document de consultation du MEQ.**

FECS (1992a). **La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes en formation générale; Avis sur le document de consultation du MEQ.**

FECS (1992b). **La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire; Avis sur le document de consultation du MEQ.**

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1988). **Formation et perfectionnement des maîtres - Agissons sans plus tarder**, p. 11.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). **La formation pratique des enseignants. Direction générale de la formation du personnel de l'enseignement**, p. 23-24.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). **La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire; vers des aménagements**, p. 5-6.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). **Enseigner au Québec - formation et titularisation**, p. 32.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). «Programme de subvention pour favoriser l'expérimentation de modèles de stages de formation pratique pour les futures enseignantes et futurs enseignants», **Direction générale des programmes et Direction de la formation du personnel scolaire**.

Index des sigles utilisés

- ACSQ : Association des cadres scolaires du Québec
- AQDDAERE : Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation
- CECS : Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires
- CEQ : Centrale de l'enseignement du Québec
- CSE : Conseil supérieur de l'éducation
- FCSQ : Fédération des commissions scolaires du Québec
- FCSCQ : Fédération de commissions scolaires catholiques du Québec
- FECS : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires
- MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec